

LA ASESORÍA ACADÉMICA COMO INNOVACIÓN Y FORMACIÓN PARA LAS COMPETENCIAS DOCENTES

ROCÍO SERRANO RODRÍGUEZ
M^a ISABEL AMOR ALMEDINA
JUAN M. MUÑOZ GONZÁLEZ
*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba*

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad de la docencia universitaria en el EEES hace necesaria la figura de las tutorías y de las asesorías académicas. En el ámbito universitario, el docente tiene la oportunidad de mostrar su perfil orientador por medio del proceso de las Asesorías Académicas (Rodríguez, 2002). Un proceso de esfuerzos cambiantes y constantes entre estudiantes, docentes y profesionales de ayuda que permitan el desarrollo de experiencias que propicien la formación integral de los estudiantes, la optimización de la función docente y un excelente rendimiento académico (Cano, 2009).

La necesidad de la mejora en las herramientas metodológicas y epistemológicas en la docencia universitaria impone nuevas figuras para mejorar las actuaciones de atención con el alumnado (Michavila, 2003). De entre todo el repertorio de herramientas que pueden ayudar a mejorar estas actuaciones, en esta ocasión, nos ocupamos de las asesorías académicas (Álvaro y Lázaro, 2002). Consideramos que están pueden ser una pieza fundamental en la mejora de la calidad de la enseñanza desde el enfoque de la universidad. En este caso, se puede afirmar que la asesoría académica orienta al estudiante para lograr una mejor adaptación a la Universidad con la finalidad de que obtenga la mayor optimización de sus propios recursos y los del ambiente que le rodea mientras recorre la vida universitaria (Rodríguez, 2004).

En la Ley Orgánica Universitaria (LOU), según el art. 46.2 dedicado a los derechos y deberes de los estudiantes, se especifica la necesidad de orientación e información por parte de la universidad, y el asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo que se determine y especifique en cada universidad. Ante esta nueva demanda, se aprueba por consenso de todos los representantes de nuestra Universidad “*El Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba*” (2005). En él se contempla, el plan concreto de objetivos estratégicos y se enumera un amplio conjunto de iniciativas que deben ser abordadas a través de la innovación docente.

Posteriormente y para lograr el diseño de tales objetivos, el *Plan Propio de Calidad de la Enseñanza*, contempla la creación de la figura del Asesor Académico, como un derecho de los estudiantes, y contemplado en la *Ley Orgánica Universitaria (LOU)*.

Esta figura está siendo absolutamente necesaria, sobre todo de cara a los nuevos planes de estudio y a la total integración en el EEES, lo cual está suponiendo la introducción de cambios muy notables en la forma de trabajar del profesorado (García, 2009).

2. OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LAS ASESORÍAS ACADÉMICAS

Comenzamos marcando los objetivos y funciones de las asesorías académicas, con la finalidad de evitar confundir las asesorías académicas con las tutorías académicas de las asignaturas (Dulling, 2009).

La Asesoría Académica es una acción docente de orientación al alumnado con la finalidad de participar en su formación integral, potenciando su desarrollo académico y personal, así como su proyección social y profesional. El interés por las asesorías está muy relacionado con la calidad de la enseñanza, la cual afecta al rendimiento y a la satisfacción del alumnado (Salinas, 2005).

El principal objetivo de la Asesoría Académica es mejorar el rendimiento académico del alumnado de la Universidad de Córdoba y esto no debe conseguirse disminuyendo el nivel de exigencia ni de formación del estudiante, sino aumentando la calidad de la enseñanza.

Asimismo, algunos aspectos de la docencia universitaria actual hacen especialmente aconsejable la creación de la figura del Asesor Académico (Biggs, 2001). Entre ellos, se encuentran la heterogeneidad del alumnado actual, el impacto de las innovaciones en los planes de estudio, y la necesidad de una atención más personalizada y directa hacia nuestro alumnado.

Esta labor de asesoría es distinta al de las tutorías académicas de las asignaturas, que son inherentes a la función del profesorado y que realiza cada docente en su asignatura con su grupo de estudiantes (Zabalza, 2003). En estas últimas, el profesorado supervisa el trabajo del estudiante, orienta, resuelve dudas, aconseja bibliografía, revisa trabajos y pruebas, etc., pero siempre dentro del ámbito de la propia asignatura. Por su parte, como se ha indicado anteriormente, la Asesoría Académica tiene una aplicación más amplia y genérica (Álvarez, 2002).

3. LA ASESORÍA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

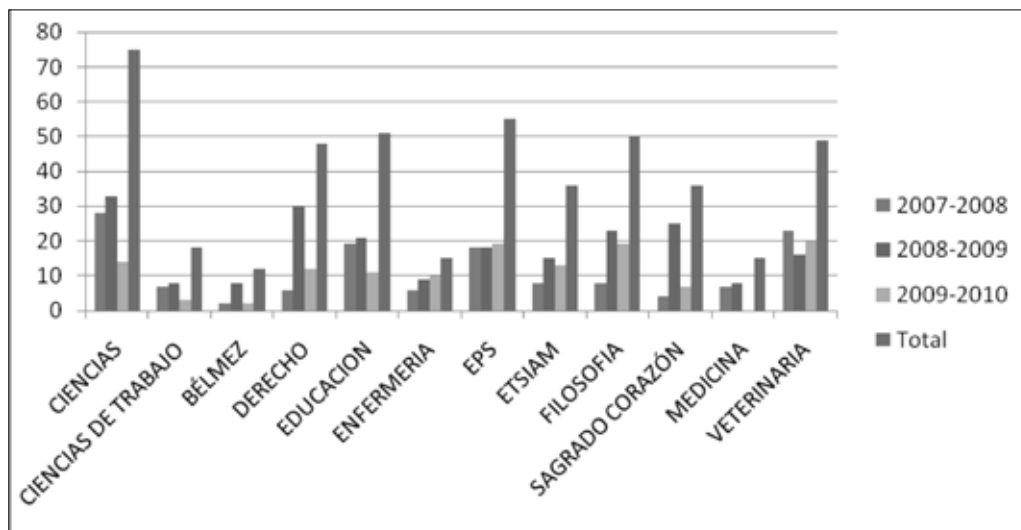
El reto de la educación superior y de la propia universidad, es proporcionar una atención personal que ayude a los alumnos a lograr un desarrollo integral a lo largo de su trayecto académico universitario.

Esta iniciativa se puso en marcha en todos los centros y Facultades de la Universidad de Córdoba en el curso académico 2007/2008. Un grupo de profesorado voluntario participó en el proyecto piloto denominado “Asesorías académicas”, cuyo objetivo principal era conseguir que el alumnado acabara sus estudios con el mayor rendimiento posible.

A lo largo de estos tres años, en cada una de nuestras Facultades y centros se han ido desarrollando estas iniciativas en función de sus señas de identidad propias, siempre teniendo como referencia el marco general que regula esta actividad académica.

En la siguiente tabla, podemos observar el progreso de adscripción del profesorado procedente de las distintas áreas, a lo largo de estos tres años completos de implantación del proyecto de innovación docente en la Universidad de Córdoba.

Figura 1. Evolución en la adscripción del profesorado a las asesorías académicas



Como podemos observar en la Figura 1, en todos nuestros centros y Facultades el segundo año de experiencia de esta actividad, implicó un aumento del profesorado participante, excepto en la Facultad de Veterinaria donde este porcentaje disminuyó respecto al primer año de implantación de las asesorías.

Como detalle significativo también destacar, por el contrario, que más del 50% de estos centros en el curso académico 2009-2010 disminuyeron el número de profesores participantes en dicha propuesta.

Observamos como la facultad de Ciencias, seguida de la Escuela Politécnica Superior y Educación, son las que mantienen una mayor participación de profesorado en esta actividad. Dato que es razonable, debido al gran número de alumnos que se encuentran matriculados en carreras pertenecientes a estas áreas, siendo bastante destacable como en la Facultad de Filosofía y Letras, con la mitad de alumnado matriculado, con respecto a Educación, cuenta con el mismo número de asesores académicos aproximadamente.

Por último, indicar que en todos los centros y Facultades se ha producido la adscripción de profesorado a lo largo de los tres cursos académicos, exceptuando la Facultad de Veterinaria donde no se realizó ninguna adscripción durante el curso académico 2009-2010, o bien, en Bélmez y Ciencias del Trabajo donde no se realizaron más de tres adscripciones nuevas de profesorado.

4. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Partiendo de las directrices y normas generales establecidas en el desarrollo e implantación de la Asesoría Académica en la Universidad de Córdoba, se establece un programa de trabajo propio basado en la formación y la innovación docente.

La Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), cuenta con un marco muy apropiado para el desarrollo de esta nueva innovación por las señas identidad que la caracterizan y por la preparación en materia educativa. En definitiva, un contexto bastante adecuado para iniciar acciones formativas y de fomento en este campo.

Este proyecto comienza a desarrollarse en septiembre del curso académico 2007/08 y en base a la siguiente estructura de implantación, la cual es conservada durante los sucesivos cursos académicos:

1ª Fase: Información

El primer paso consiste en ofertar el programa al profesorado, desarrollado, a través de reuniones informativas y la habilitación de un espacio en la web de la Universidad, donde se recogen aspectos relacionados con: normas generales, impresos oficiales, consejos académicos, delimitación de funciones, etc.

Paralelamente, se despliega un procedimiento de información al alumnado, a través de folletos y paneles informativos y más específicamente a través del desarrollo de las “Jornadas de Recepción al Alumnado de Primer Curso”, que se celebran cada año en septiembre. Además, se habilita un espacio virtual para el alumnado en la web de la Universidad donde aparecen recogidos los aspectos fundamentales. De manera complementaria, y teniendo en cuenta que no todo el alumnado de nuevo ingreso se inscribe en las mencionadas Jornadas, se transmite la información de forma más personalizada en las aulas.

2ª Fase: Recepción de peticiones

Una vez concluida la fase de información, tanto por parte del profesorado como del alumnado, se procede a abrir una convocatoria oficial de recepción de solicitudes, con la finalidad de conocer a los candidatos interesados en participar en esta propuesta educativa.

3ª Fase: Distribución y asignación del alumnado/profesorado

Una vez recibidas las peticiones, se distribuye el alumnado interesado entre el profesorado participante. Esta distribución, se hace atendiendo a criterios de especialidad, es decir, entendemos que el profesorado que mejor puede atender las demandas de su alumnado asesorado es aquél que desarrolla su docencia e investigación dentro de la misma especialidad que el alumno. Esta distribución objetiva se realiza con la finalidad de que los asesores están mejor preparados para entender dificultades derivadas de, la sobrecarga de trabajo con que se enfrenta el alumnado en un momento determinado de su carrera, la dificultad de una asignatura específica, la falta de información, o cualquier dificultad relacionada con su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos que entre el profesorado asesor y el alumnado asesorado debe haber cierta empatía y reconocimiento de un modelo común (Navar, 2009).

4ª Fase: Desarrollo de sesiones grupales

En esta fase, se llevan a cabo acciones conjuntas con el profesorado adherido al programa. Para ello, se convoca el desarrollo de una reunión grupal, al finalizar cada curso académico, con la finalidad de ofrecer una visión de conjunto del programa, del alumnado y de la Facultad. Además, estas sesiones también contribuyen para aunar criterios de actuación y coherencia en las acciones que se van tomando, intereses, ahorro de esfuerzo e intercambio de recursos y experiencias.

Por otro lado, con el alumnado se desarrollan sesiones grupales de acuerdo a temáticas comunes derivadas de las demandas planteadas como son: técnicas de estudio, salidas laborales, técnicas para afrontar exámenes, información sobre becas, estancias en el extranjero, etc.

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INNOVACIÓN DOCENTE

5.1 Descripción del estudio

Una vez concluido el trienio desde la implantación del proyecto de innovación docente en la FCE, coincidiendo con la finalización de los estudios del alumnado matriculado en las carreras de: Maestro/a de Educación Especial, Maestro/a de Educación Primaria, Maestro/a de Lengua Extranjera, Maestro/a de Educación Infantil, Maestro/a de Educación Física y Maestro/a de Educación Musical, se plantea la

necesidad realizar una evaluación para obtener información sobre el desarrollo y el progreso de esta labor educativa y orientadora.

Se trata de un estudio inicial, descriptivo y exploratorio, con la finalidad de detectar posibles deficiencias y mejoras, susceptibles de realizar para conseguir que, esta tarea de innovación, continúe sumando calidad y mejora docente a nuestra universidad.

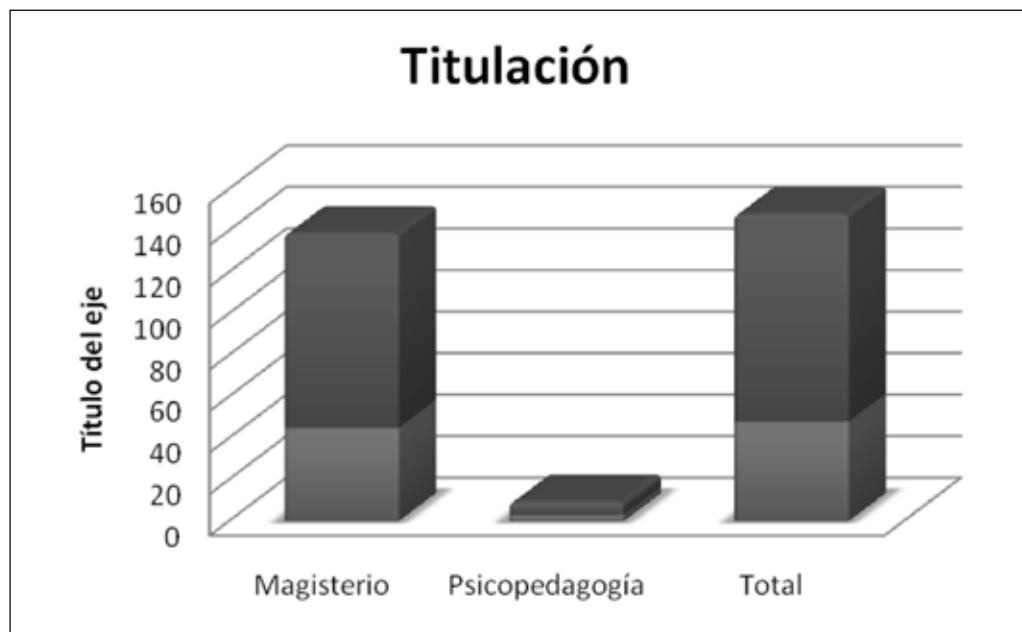
5.2 Descripción de la muestra

El estudio exploratorio está constituido por una muestra de participantes de los dos sectores implicados en el desarrollo de la innovación docente, alumnos/as y profesores/as.

El proceso de selección de la muestra ha estado marcado por los sujetos participantes (N.alumnado =49 y N.profesorado =51) desde el inicio de la implantación del proyecto durante el curso académico 2007-08, 2008-09 y 2009-10.

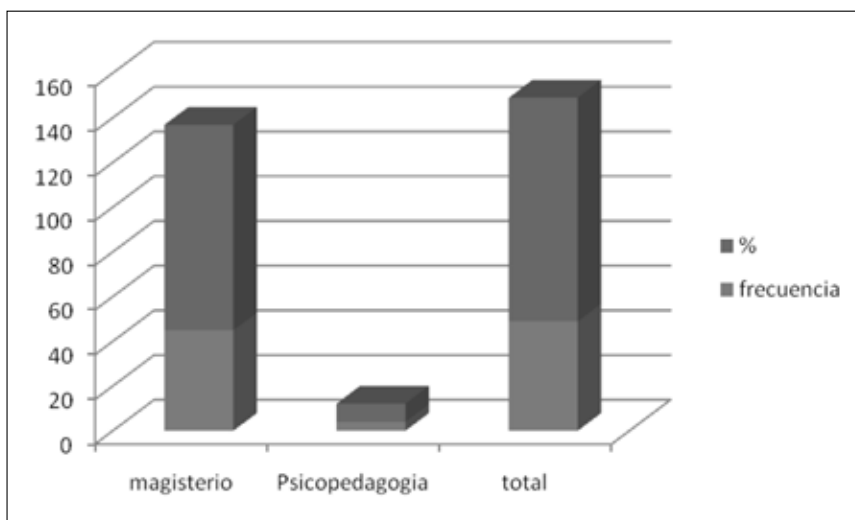
En la **Figura 2**, encontramos la distribución del alumnado en función de la titulación de procedencia.

Figura 2. Distribución del alumnado según la titulación de procedencia



En la **Figura 3**, apreciamos la distribución de la muestra, profesorado, en función de la titulación en la cual imparte docencia.

Figura 3. Distribución del profesorado según la titulación de procedencia



En el contenido de la **Figura 4**, aparecen de forma más detallada la especialidad cursada por los alumnos participantes en la muestra.

Figura 4. Distribución del alumnado según la especialidad de procedencia



Finalmente, en la **Figura 5**, se recogen las especialidades de los profesores inscritos en el programa.

Figura 5. Distribución del profesorado según la especialidad



5.3 Instrumento de recogida de datos

La evaluación se ha realizado mediante el análisis de dos cuestionarios completados tanto por el profesorado, como por los alumnos y alumnas participantes. Un cuestionario que combina la escala liker, con preguntas de respuesta abierta. El instrumento del profesorado está compuesto por 15 ítems y 2 preguntas abiertas y el cuestionario del alumnado 12 ítems y 2 respuestas abiertas, estructurados de igual manera y correlacionados. Agrupados bajo las siguientes dimensiones:

- Análisis de necesidades.
- Satisfacción de los profesores/asesores y de los alumnos/asesorados.
- Consecución de los objetivos.
- Valoración de la experiencia tras haber participado en esta práctica.

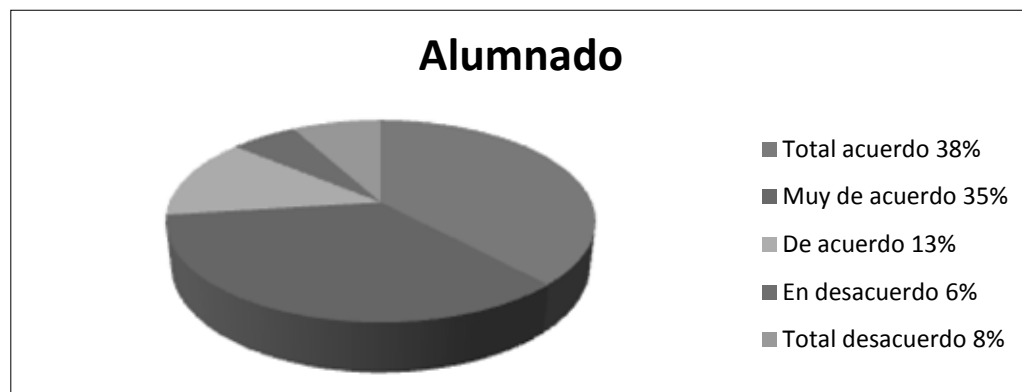
6. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados más destacados en relación a la dimensión “*Satisfacción de los profesores/asesores y de los alumnos/asesorados*”, como eje principal para conocer las motivaciones del desarrollo de este proyecto, así como las necesidades de formación que se derivan de la ejecución del mismo.

En relación a la satisfacción sobre la experiencia vivida, tanto profesorado (79%) y alumnado (86%) piensan que ha sido bastante positiva.

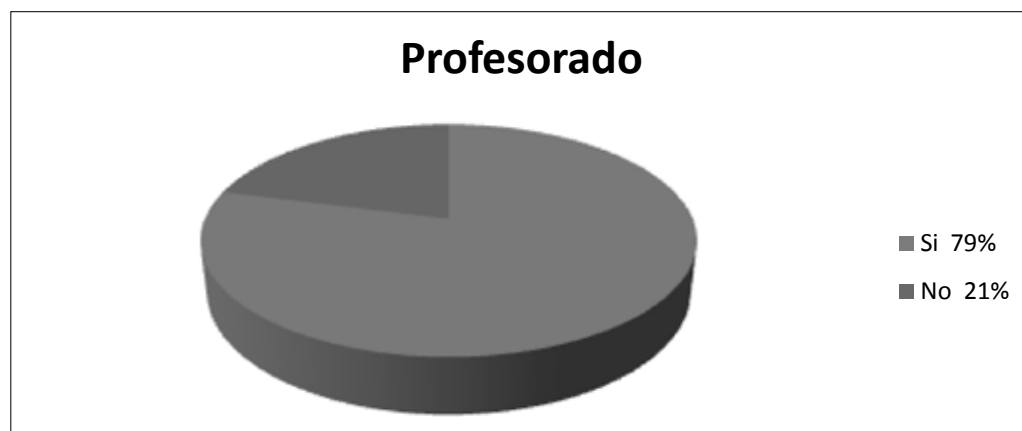
En la siguiente figura podemos comprobar, que la figura que ha desarrollado el docente es considerada por el alumnado como algo necesario y válido para su desarrollo integral y su trayectoria universitaria.

Figura 6. Valoración global del programa por el alumnado



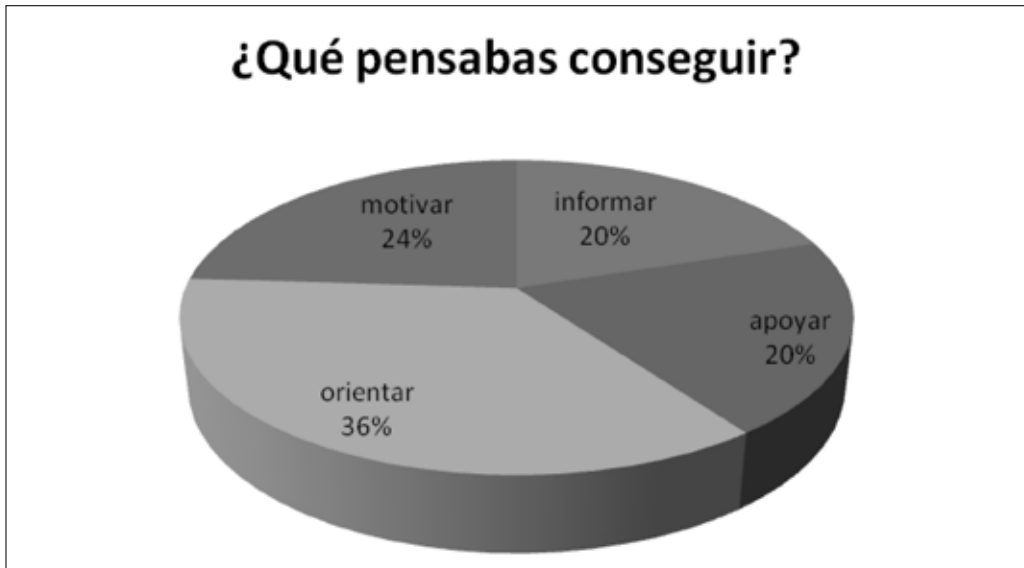
Igualmente, el profesorado valora esta actividad como una experiencia muy positiva para su desempeño docente.

Figura 7. Valoración positiva de la experiencia por el profesorado



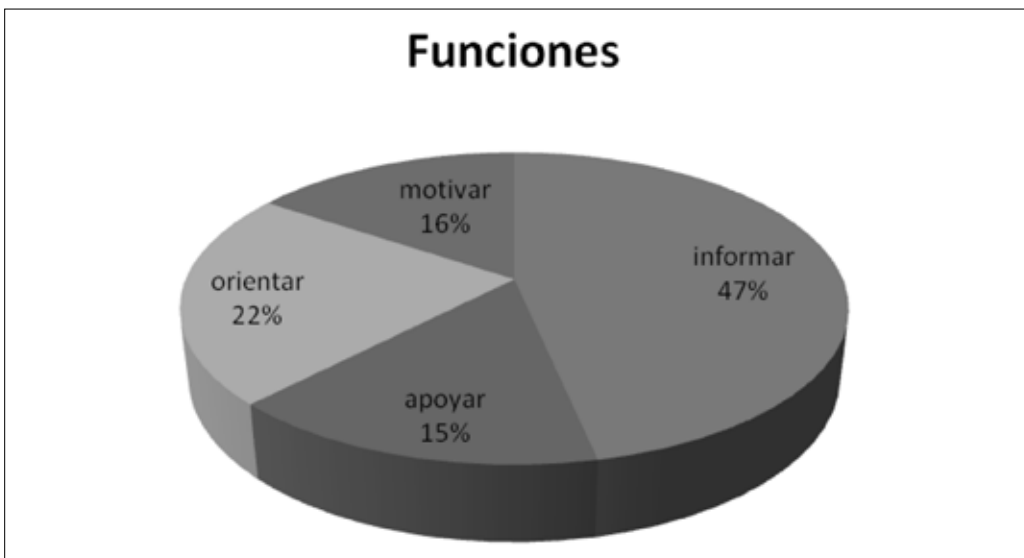
Según el alumnado, en relación a lo que esperaban conseguir a través de esta experiencia destacan: *Orientación* (36%), *Motivación* (24%), *Apoyo* (20%) e *Información* (20%).

Figura 8. Grado de expectativas del alumnado con respecto a las funciones desarrolladas



Sin embargo, existe una contradicción al preguntar al profesorado por las principales funciones que ha desempeñado con el alumnado participante en el proyecto de innovación. Destacan haber realizado, mayoritariamente, labores de información al estudiante, seguido de las funciones orientadoras, que eran las más valoradas por el alumnado.

Figura 9. Funciones desarrolladas por el profesorado



7. CONCLUSIONES

La finalidad de obtener información sobre el propósito del proyecto de formación docente nos permite ajustar nuestra acción en proyectos futuros, delimitando necesidades y definiendo funciones.

Una de las conclusiones de esta experiencia de orientación tiene que ver con el interés que ha despertado en el profesorado/asesor la necesidad de la existencia de un plan de acción que sirva como guía y referencia para la labor conjunta de todo el profesorado/asesor en sus funciones. Por ello, podría plantearse la necesidad de elaborar un “*Plan de Acción Tutorial Universitario (PATU)*”. Un plan de acción que actúe como precepto de las actividades y tareas orientadoras de los docentes relacionadas con el desarrollo académico y el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Sería conveniente realizar procesos de formación específicos entre los docentes para la adquisición de competencias en el desarrollo de labores de orientación y tutorización para el desempeño de la labor orientadora en nuestro centro. Pensamos que, en este momento de desarrollo de los nuevos planes de estudio ante el marco del *EEES*, es fundamental organizar este tipo de prácticas para innovar y favorecer la calidad en la enseñanza superior de la educación.

Por otro lado, en relación al alumnado, es importante que se refuerce la información y la difusión de esta actividad. Si tenemos en cuenta la valoración de la experiencia, se revela y destaca la necesidad del asesor/tutor/orientador en la vida universitaria. Por ello, hemos podido detectar que existe una correlación significativa entre el grado de innovación y necesidad de la asesoría y las funciones que han desempeñado los docentes.

Otra iniciativa, que queremos abordar, es que este proceso de apoyo al alumnado cuente con una mayor reconocimiento académico para el profesorado, de forma que la motivación por la participación en este proyecto aumente y no disminuya como ha ocurrido.

Es importante, que el profesorado asuma y se forme en labores relacionadas con la orientación, siendo esta la más demandada por el alumnado, y a la cual el proyecto de innovación no ha sabido dar respuesta. Pensamos, que la principal causa se encuentra en una falta de formación específica, en este campo, que dificulta el desempeño de esta función entre el profesorado.

Sin embargo y, asumiendo las limitaciones de esta experiencia exploratoria inicial, creemos que, en esta primera línea, la evaluación del proyecto ha contribuido a que los participantes valoren la orientación universitaria como una iniciativa que se consolidará cada vez más y se integrará en la vida universitaria como una actividad académica más, al considerarla muy importante y bastante necesaria, no sólo como beneficio y acogida del alumnado novel, sino también como recurso de apoyo a lo largo de su formación universitaria y en su desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, P. R. (2002): *La función tutorial en la Universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ ROJO, V., LÁZARO, A. (coords.) (2002): *Calidad de las Universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- BIGGS (2001): “The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning”. *Higher Education*, nº 42, pp. 221–237.
- CANO GONZÁLEZ, R. (2009): “Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 12 (1), pp. 181-204.
- DULLING, B. R. (2009): “Mentoring: a Fun Collaborative Activity”. *The Physiologist*, nº 52(4), pp. 101-117.

- GARCÍA VALCÁRCEL, A. (2009): *Experiencias de Innovación Docente Universitaria*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MICHAVILA, F., GARCÍA, J. (eds.) (2003): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- NAVAR, L. G. (2009): "Mentee to Mentor: Pathway to Emerging Independence". En: Actas del 2009 Trainee Symposium on Mentoring Strategies: *Beyond the Bench*, American Psychological Society.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004): *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro / ICE.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B., COTILLAS ALINDI, C. (2005): *La tutoría universitaria para los estudiantes de primer curso. Tutorías para la transición*. Valencia: Universidad de Valencia.
- SCHLEICHER, A. (2006): *The economics of knowledge: why education is the key for Europe succes*. París: OCDE.
- WENGER, E. (1998): *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.